

教育学からみた「自然」概念

石 堂 常 世[§]

序 「自然」への着眼

“Nature”（英、仏は同じ、独はNatur）は「自然」と訳される以外に「本性」や「本質」とも邦訳されるのでやっかいであるが、人間や人間以外の存在の究極的特性を考究する場合に古くから使用されている概念である。したがって、教育学、とくに教育哲学や教育思想の領域においては、生物としての人間に貫通している自然の体系・自然の秩序を無視できず、またこの有限な生態を存続せしめている「自然」という名の宇宙的構造とそれのもつ意味を無視できず、また同時に、人間特有の「本性」をいかに捉えるかが常に問われ、そしてその本性が向上し進展する展開をどのように解釈するかが哲学的考察の対象ともなり、究極的には、人間の安寧（幸福という場合が多い）とは何かという人生の終局的目的の省察⁽¹⁾にも係わるが故に、“nature”概念は基礎概念中の基礎であるということになる。

肝心なのは、“nature”の哲学的解釈をめぐるではどれが正しいのかといった問いは意味がないのであり、それぞれの思想家や哲学者が使う“nature”の意味考察に触れては人間という存在を改めて多角的に見直し続けることに意味があるのである。しかし、教育学界一般においては、特定の思想や哲学理論で提示される「自然」概念に共鳴したならば、その思想家の言説に則ってそれ以外の「自然」解釈を振り返らず、評価しないといっ

[§] 早稲田大学教育・総合科学学術院

た傾向がある。このような傾向は、教育哲学や教育思想を扱う者として十分に頭に入れて警戒しておかなければならない哲学研究の態度である。だがしかし、人々は、特定の思想とその思想家が打ち出す特定の「自然」概念に固執し、その概念の擁護と防衛の解釈に廻ってしまいがちである。探求することを停止させないことが哲学なのであるが…⁽²⁾。実に“nature”概念は豊かであり、人間形成に指標をあたえてくれる。

また、“nature”概念は、自然科学の発展によって時代とともに、当然ながらかなりその含意の方向を変化させてきている。自然科学が未発達の前代の自然概念と、医学、航海術、博物学が発達してきた16～18世紀の時代の自然概念と、物理学や実験科学が発達してきた19世紀末～20世紀初頭の自然概念と、宇宙ロケットが飛びニューロン学等の先端科学が発達してきた今日の自然概念は、当然ながら意味を異にしている。

したがって、教育哲学上の“nature”変遷についても、古代ギリシャ時代の思想家にみられる“nature”と、キリスト教支配の時代の“nature”、特に12世紀のトマス・アキナスの『神学大全』の影響下でのキリスト教的「自然」概念とは異なっているし、16世紀のルネッサンス期での解釈、17世紀のデカルト哲学での解釈とロックの解釈、そしてロックの批判、および残照として残っていた神学的人間観の批判と克服をめざしたカント哲学での「自然」の位置づけ、そして形而上学的考察が自然科学的手法との対峙を求められた19世紀～20世紀初期における新カント派における「自然」概念、その背後で発生したフッサールの現象学と引き続く実存哲学、さらには新教育と呼ばれる児童中心主義的教育論の「自然」概念（これ自体も多岐）、ポストモダンといわれる20世紀後半に一般化した現代思想群での自然概念、利益獲得を目ざした一方的開発によって侵した環境破壊の進展下で生まれてきた「自然」環境の維持と保護の思想、そして最近では、高度先端科学技術の発展が提起した人間と生命の問題の論議のなかで浮上してきた“nature”概念と…、いずれの時代においても、科学の進歩の度合いによって“nature”概念の意味あいとは変化し、解明の角度やアプローチも変化している。

この時期に、筆者が改めて“nature”への教育学的アプローチをはかるのは、児童生徒の規範意識や道徳性の育成という課題⁽³⁾から、人間の「本性」natureに関する基本的な考察を迫られるからであり、また“nature”の意味規定によっては、人間を越えた宇宙調和的な善そのものと解釈されるのであるが、それが「規範」や「道徳性」の原動力へと直結するのであろうか、という懐疑から出発した多面的意味追究の試みにある。

1 子どもの実態・学校教育の実情

社会を見渡すならば、今や小学生が、道を歩いている高齢者からバックを奪い取るという犯罪行為をグルで行う時代になったし、小学生でも身体を売って金銭を得ては化粧品やほしい洋服を買うという福祉犯が無視できない時代になっている。統計からみて、青少年の凶悪犯は減少しているようであるが、犯罪の低年齢化、福祉犯の増加、女子の問題行動の増加は最近の特徴となっている⁽⁴⁾。

幼稚園あるいは保育所では、幼児・児童たちにきまりを守り自分本位でない行動様態を身につけさせることの必要性が大きくなる一方であるし、規範意識の醸成ということが、平成19年改正の「幼稚園教育要領」にも明記されたほど、子どもたちに無視できない行動様態が認められるようになっている。もちろん、その裏には家庭（つまりは親）の教育力の低下があることはいうまでもない。

学校に目を転じるならば、「確かな学力」といわれるスローガンの下に、多くの教員は効果的な授業展開をしようと懸命なのであるが、後述するように、教員を悩ましているのは、授業以前の問題である。すなわち、生徒の規律ある生活態度の育成と社会性および個性の進展に寄与する「生徒指導」⁽⁵⁾（小学校では、児童指導ともいわれる。東京都では、「生活指導」の呼称を好み、小・中に共通した生徒指導概念にしている）に関して日々直面する子どもたちの実態である。それらは、「少年法」で規定する犯罪や非

行とまではいかずとも、逸脱行為・退行現象というべきものであり、ややもすれば他の生徒や教員が危害を受けたり、授業もなりたたなくなる学級崩壊の危険性をもつ。

こうした傾向は、21世紀を迎えた学校教育が陥っている時代的な問題状況であり、教師はそのままで児童生徒に尊敬される時代は終焉したといえる。この事態は、教師の位置の低下と同時に、学校教育の機能と存在価値が揺るがせられる時代が来たことを示唆している。校則を遵守させることの難しさ、教師の命令や指導を素直に聞かせることの難しさ、何よりも子どもたちを「まっとうな社会人」として準備させていくべき学校教育の基盤そのものが揺らいでいるのである。

それは、教育基本法を改正し、学校教育法を改正したからといって軌道修正されるような事態ではなく、われわれの時代の底部に深く浸潤し、大人にも子どもにも浸潤してしまった自己流の生き方、そして「規範」無視、「規範」軽視の行動様態からきているものである。政治においても学校においても、「権威」という規制力が後退していく一方の現今の社会は、マスコミを中心とする断片的情報からの認識が判断の基準となってしまうため、その生活様式は規範よりも個々人の趣向性を増長させ、それを行動基準にして生きることを当たり前としていく傾向がある。

こうなると、「きまりを守る」ように育てる素朴な教育化、アリストテレス的にいえば、「習慣づけ（エトス）」ということから転化していくところに発生する「倫理」が崩れていくのである⁽⁶⁾。

日常、子どもに接して、教科指導と生徒指導（小学校であれば児童指導ともいわれる）に当たっている教員は、教育という仕事と目前の子どもたちの変化と成長をつき合わせているのだが、ここで、人間形成に引き寄せてみた場合の“nature”「自然」「本性」概念を彼らはどうみているかという問題が重要であろう。

2 科学の進展と道德の問題

ポール・リクール（P. Ricœur, 1913-2005）は、フッサールの『イデーン』をドイツ語から仏訳して現象学を早くから学び取っていた。リクールは実存主義や現代思想も熟知していたが、その思想的潮流にあって、20世紀の先端哲学が昂然と棄却してしまった人間存在の「限界と意味」、歴史や記憶がわれわれに語りかける「意味」、「自己意識」の今日的掘り起こしの「意味」を取えて問い続けたフランスの哲学者である。このリクールが85歳になった晩年の1998年に、著書『ホモ・ニューロン』L'Homme neuronalで知られる脳科学と神経医学の第一人者、ジャン＝ピエール・チャンゲー（J-P. Changeux, 1936-）と心をひらいた超大な対談をした。その対談の冒頭で、チャンゲーは哲学者リクールに向かってこう切り出している。

「私の人生は、神経体系、とくに人間の脳の機能の基本的なメカニズムの理論的・臨床的研究に捧げられてきたといえます。でも、このように自分は人間の脳の構造を解明しようとしてきたのですが、さらに高い人間の機能を理解せねばという意志は捨てておりません。それは、哲学の領分で伝統的に取り上げられてきたものであり、すなわち、思考、情緒、認識能力、そして、道德性の問題のことです」⁽⁷⁾。リクールは彼のこの言葉にいたく感動し、2人はそれから哲学史上の命題を縦横無尽に横断しながら、人間にとっての謎ともいうべき、依然として探求の扉が閉ざされてはいない「(科学) 知と叡智」の問題、「身体と精神」の問題、「人間の脳に関する複雑性やヒエラルキーや自発性」のこと、「自己認識と他者認識」の問題へと自由自在に話題を深めていくのである。そして彼らが最終的に到着したテーマは、ダーウィンの人間観や生物史を覇権したうえでも、なおかつ解明する必要性に迫られる「道德の起源と構造」、「人間の欲望と規範との関係」、「普遍的倫理と多様な文化間の葛藤」の問題であった⁽⁸⁾。

先端生化学と高度医療技術が進展してやまないこれからの時代においても、依然として究極的な課題として残されていくであろうこれらの命題は、

しかるに、いかに高度に科学が進み、いかに実証化・実験化が進もうと封印はできないテーマであると、2人の対談は示している。なぜならば、人間を自在に解剖でき、損傷した生体の機能を修復させることができようと、人間の「意志の自由」の解明はできないし、人間の「道徳性」の発揚も解明はできないからである。仮に、できるという主張が出たとしても、それは主張、言説であって、真実ではない。また人間の「意志の自由」の考察などは無意味であるという主張、言説がなされても、その考え方は、生ける人間の実態を捉えてはいない。人間の規範意識というものはいかに弱いものか、いかに欲得が人間を支配するか、しかるにそれでもなぜ人間は規範の問題から無関係でいることはできず、道徳の実践をなしとげることのできる唯一の生物であり続けるのか、この未解決の問題から目をそらすことはできないのである。

2人の対談には、『自然と規則』*la nature et la règle*というタイトルが付けられたが、編集者の読みは深い。人間の「本性」*la nature*としての「自然」と、その本性から発するのか、あるいはその本性が変容して出てくるのか不明ではあるが、それなしには人間が立ちゆかない「規範」*la norme*や「規則」*la règle*の内化と実践の領域に関する考察を、われわれ人間はいかなる時代であろうとも引き受けるべきなのである。

3 「規範意識」というスローガンの包摂するもの

「規範意識」は、今やある意味で日本の教育界を席卷している言葉である。その用語の公文書での登場は、中曽根総理大臣が昭和59年に内閣府にはじめて設置した臨時教育審議会の第2次答申（昭和61（1986）年6月）であろうと思われる。第1次答申（昭和60（1985）年4月）が「個性の重視」や「多様性」の強調に傾斜した報告であったのに対し、第2次答申では、子どもにみられるようになったいじめ等の実態に注視し、その第4章「初等中等教育の充実・多様化」の第1節の三で「徳育の充実」を掲げた。

その最初に「規範意識」という言葉が掲出された。しかし、昭和60年代初頭における「規範意識」は、戦後教育の展開を顧みてのわが国の学校教育の欠点と受けとめられた「画一化」の反動として子どもたちの非行や暴力が出ているのだという解釈から出たものであり、「学校の圧迫感に風穴をあける」のだという思いを土台にしていた⁽⁹⁾。したがって、この当時の規範意識の注目は、平成10年以降の子どもたちの一部にみられるようになった手の打ちようもないとさえみられる逸脱行為の状況とは大分異なっている。ここ20年間の社会変化、親たる者の変化、子どもたちの変化は、日本経済が戦後社会を脱皮して上昇期に乗っていた時代の「徳育の充実」の叫びとは背景を異にしている。

文部科学省（以下、文科省）は、教育再生会議の論議よりもはるかに早く、少年非行の第3のピークといわれた昭和58年頃からすでに生徒の健全育成を重点化し、問題行動に対する「生徒指導」の強化諸策を打ち出していた。昭和60年にかけて、いじめ、いじめによる自殺、薬物乱用、殺人、ひきこもり、登校拒否といった諸現象に対応し、プロジェクトチームを組んだり（平成12年）、調査研究協力者会議を立ち上げて（平成13年）その報告書を全国に配布し、生徒指導の徹底化を推進してきた。

平成18年に入るや、この流れは「児童生徒の規範意識の醸成」という課題で以前にもまして文科省によって重点化されてきた。それは、先述した教育再生会議の提案と連動しているのであるが、文科省は生徒指導体制の見直しと刷新への強い要請を教育委員会や学校に求めるようになった。児童生徒の規律ある態度の育成や、学校内できまり等を守ることができる指導の方策を、学校において全教職員一丸となって推進していくことを正面から打ち出すよう教育目標に求め、その実効性を挙げることを要求している。平成18年5月には、文科省及び警視庁共同で「児童生徒の規範意識をはぐくむための教師用指導資料」（非行防止教室を中心とした取り組み）を共同作成し、翌6月5日には文部科学省初等中等教育局児童生徒課長名で「児童生徒の規範意識の醸成に向けた生徒指導の充実について」（通知）を

出し、全国の教育委員会、全国の私立学校、全ての国立大学付属学校に配布し、「教師用指導資料」に則った生徒指導の充実を求めている。その年の12月に、規範意識の醸成を深く組み込んだ教育基本法の改正が施行された。

このような「規律の重視」の動向に対して、徹底して子どもを「権利主体」として見る立場にたつ権利論は、今日は「非行を犯した子どもを問題視し犯罪者として見る傾向が広がり、子どもらの生命・生存・発達を促進する努力が評価されない傾向が進んでいる」として、「教育現場から引き離すべきでない中学生でも、委細かまわず逮捕され、代用監獄に留置されるように変わった」と強く非難しているが⁽¹⁰⁾、警視庁生活安全局少年課を担当窓口として警察本部長及び道府県本部長によって定められている「少年サポートセンター」（平成14年）における少年補導（職）員（少年警察ボランティア）による親からの虐待防止・子ども救済措置までを含み込んだ非行防止・対策の諸活動や⁽¹¹⁾、文科省の勧告で地方自治体の教育委員会の下に推進されてきた少年サポートチーム（平成16年9月、少年非行対策課長会議申し合わせ、スタッフは元校長、元警察官のOBが多い）の活動⁽¹²⁾を聞き取り調査してみるならば、児童の権利論者たちが申し立てるような解釈は現実の実態とはズレている認識ではないかと思わざるをえない。文科省も、教育委員会も、警視庁生活安全局少年課も、介入、取り締まりは限界を越えた自傷・他傷の発生時の緊急の場合に限って関与している。むしろ、子どもたちを守り、救っていくというのが本旨というべき活動がスタッフによって貢献的に続行されている。

服装もメチャクチャ、授業には参加せず、椅子を投げつけて教師の胸ぐらを蹴り上げ続ける小学4年生がいるかと思えば、同級生をいじめ現金を脅し取っていた小学6年生のグループもいる。身体を売ることを覚え性病に罹患しても行為を続ける女子中学生がいる。少年サポートセンターの指導主事は、何とかしてその道から手を切らせようと、彼女に小馬鹿にされながらも渾身の説得と指導を試みて産婦人科に行かせたという。あるいは

親の問題であるが、8人目の子どもを妊娠している母親の脇で、末子の1歳半の子どもの腹部にやけどを負わせ障害児にさせて障害者手当を取ろうとした父親が現にいる。彼等は、そのような虐待のケースにも児童相談所その他の多機関との連携でフル活動で対処し、その後の家族の生活のことまで考えて対応を図っているのである。

このような状況は、日本で少年非行件数ワースト1～3に入る某県や某市での出来事である。日本中、すべてがこういった状況ではないであろうが、警視庁による「平成21年度上半期少年非行等の概要」をチェックするならば類似の実態は把握できる⁽¹³⁾。また、これは日本だけの現象ではなく、フランスなど先進国の多くが直面し、学校と関係機関との連携協力の対策を立てている⁽¹⁴⁾。筆者は2009年3月にフランスの日本大使館の計らいで国立高等治安研究所Institut National des Hautes Etudes Sécurité等で関係者会議を催していただき、その所長や職員の報告と質疑応答からフランスの最近の非行対策に触れることができた。国際的にも、子ども、青少年の実態を見つめなければならない。もとより、非行の要因は様々であるが、ここで、人間の「本性」「nature」とは一体何であろうかと考えざるを得ない。子どもは善なのだ、権利体だと叫ぶだけでは問題は解決しない。道徳性の芽生えへの「転向」を促す“nature”への呼びかけという、人間社会のなすべき哲学的責務がみえてくる。

4 教師が気づく児童生徒における規範意識の実態(学校種ごと)

筆者は、子どもたちの規範意識の低下を問題にする場合には、「少年法」で定義する①20歳未満の「犯罪少年」、②14歳に満たない触法少年、③「ぐ犯少年」(犯罪行為を犯す恐れのある行為をする少年)、④上記の「非行」までには行かないものの飲酒、喫煙、深夜徘徊、その他自己または他人の徳性を害する行為にあたる不良行為⁽¹⁵⁾を対象とするだけでは不備であるという見解に立っている。

規範意識に関する目配りは、校則や教員の言ったことに従わないような子どもたちの逸脱行為や、戸惑いを覚えざるをえない子どもたちの変容にも及ばなければならないという考え方である。なぜならば、家庭はもとより学校教育においては、社会治安の観点から「非行」を取り締まるという刑法学的・犯罪学的観点からよりも、先ずは子どもたちの「徳性」を育てるという開発的観点から規範意識を芽生えさせるという課題に向かわなければならないためである。そうすると、規範意識の醸成という教育的考察には、今の子どもたちにみられるルール違反やマナー低下といった日常的行動様態までが含まれてくるのである。健全育成というのは、単に犯罪・非行行為の対極に位置しているスローガンであるのみならず、子どもたちに規範意識が育っているという確信をも包摂してこそ、意味をもって来るであろうと考える。この観点からみたとき、学級や学校のルールづくりやルール遵守の問題⁽¹⁶⁾は、非行に走らせないという規則遵守の児童・生徒指導と、徳性を育てようとする道德教育の方向という、2つの道筋が一体化されなければならないと考える⁽¹⁷⁾。

では、規範意識の低下という観点からみて、今の子どもたちに気づくことは何か。2009年に白鷗大学で筆者の教員免許更新の授業「最新の教育事情：教師としての子ども観、教育観等についての考察」を受講した教員たちのレポート全体にそれをさぐってみよう。以下は筆者のまとめである。

幼稚園の場合 幼稚園では、園児たちは基本的生活習慣を身に付け、健康で安全な日々を過ごさなければならないが、そのためには、元気に挨拶ができること、物事の順番を守ること、約束を守ること、友達と仲良く遊べる事が望ましい。しかし、これらができなくなっている。2～3歳児の場合、モノを「一人占め」しようとする心理と行為が目立つ。自分で使っていなくとも、両脇にかかえて他者に貸そうとしない。ただ置いてある場合は取ろうとしないが、友達が使っていると欲しくなり、押しのけてそれを奪い取ろうとする。「貸して」という言葉、「一緒に遊ぼう」という言葉が言えない。また5歳児年長の子どもの場合であるが、

家庭での育て方がストレートに集団生活に反映される。共稼ぎの親が多いせいか、教えることが少なく子どもの思い通りにさせてきた環境が一般的で、入園後も気の向くままに行動し、かんしゃくをおこし、自我を通そうとする。ルールを守ることができず、かたくなに行動を拒んだりする。子ども自身はコミュニケーション能力が乏しくなっており、自分から「ありがとう」「ごめんなさい」をなかなか言えなくなっている。

小学校の場合 ①欲望や衝動を抑制できない。たとえば、チャイムを守る、廊下は静かに右側を歩こうなど、学校にはさまざまな決まりがあるが守れない。「もっと遊んでいたい」「A君だってまだ遊んでいるじゃない」という。また、友達もっている物が欲しくて、その衝動にかられ、それを盗んでしまう行動にも出る。②一般に、他人を思いやる心の希薄化がめだつ。たとえば、友達の悪口を陰で言う、遊びのルールを自分の都合のいいように変えてしまう、ケンカをしても自分の非はなかなか認めようとしない、そういう児童が実に増えている。

中学校の場合 ①「何かあったら人のせい、何かうまくいったならば自分のおかげ」という考え方をするのが大半である。叱られることがあっても、それを自分のこととは考えず、人のことだとしか聞いておらず、反省するどころか、「相手がこうした」と言って人を責めることが多い。その結果、同じ過ちを繰り返す。②次に、感謝の気持ちを表せなくなっている。してもらうことが当たり前で、「ありがとう」が言えず、自分から人のために何かをするという姿勢が乏しい。また、人の失敗を許すことができない。自分も失敗することがあるにもかかわらず、人が少しでも失敗するならば、大声でそれを騒ぎ立てる。反面、自分の失敗を素直に謝ることができない。「悪いこと」と分かっているのだからをやってしまう自分を止められない。自分でも「なぜやってしまうのか分からない」「気づいたらやっちゃっていた」と言う。道徳の時間などの作文では善悪の判断は書くが、実際の生活での行動はそれに伴わない。

高等学校の場合 ①いじめ体験からの不信任なのか、他者との深い関係を

避ける、或いは築けない傾向がある。表面的な希薄な関係に翻弄され、本音のケンカもしない。大人や教師への期待感も薄く、かといって一人は嫌で、とにかく人と親密に接しようとしない。②言語表現能力が乏しく、「関係ない」「面倒くさい」「ムリ、」ですべてを済ます。語彙力不足、経験・体験のなさ、想像力の不足が顕著である。③セルフコントロール能力の欠乏、感情表現能力のアンバランスがめだつ。一方で、極端な暴言やキレた行動、器物損壊行為をするかと思えば、他方で、無表情で、すべてを無視した態度でいる。④公私の区別の希薄化がみられ、恥の感覚がなくなっている。女子でもわざと下着が見えるようにしたり、人前で平気で着替えをするようになった。ゴミを周辺に平気で捨てる、他人の物を勝手に使う、トイレを汚しそのままに放置するなど、すべて日常的な傾向である。

以上、提出されたレポートのうち、共通して指摘されている傾向しか示せないが、ここには、今の普通の子どもたちに欠損しているものは何かが日常の観察と指導から如実に語られている。それは、他者を顧みない自己本位の生き方であり、他者との関係性を構築できなくなった存在の有り方である。つまり、規範意識と社会性の欠損につながる。さらに、大半の教員は、しつけや習慣づけのないまま成長してきている児童生徒の実態に接していると、家庭や地域の変化を考えさせられるという。ある県の県立高等学校の教師は、こう締めくくっている。

「年々変化している生徒たちをみていると、将来の社会が心配になる。もし、道徳や規範が「人の内面から湧いてくるもの」であるならば、自分のこの不安や心配とは何なのかと考えてしまう。現状の修正や改善を目指すのであれば、学校の位置づけや教師の役割はどう変化すべきなのか。無力を感じつつも、大きな課題としてのしかかってくるのである」。

ここに、教育の根本問題が提起されていると思う。道徳性というものは「自然には」人間に（子どもに）湧いてはこないのではないかということ、

しかし、湧いてくる芽はないわけではないということ、さらに、人間的成長にとって、意図的環境といわれる学校教育の場以上に重要なのは、成長発達の無意図的環境、つまり家庭環境や（地域を含めた）社会環境のあり方である、ということである。

5 規範意識の醸成から自然主義的教育思想をみる

日本の教育学界で「自然主義的教育観」といえば、デューイ（J. Dewey, 1859-1952）の『経験と自然』*Experience and nature*（1929）に展開された経験主義教育思想をさすか、またはジャン＝ジャック・ルソー（J.-J. Rousseau, 1712-1778）の「自然に帰れ」と主張したとされる『エミール』*Emile*（1862）にみる教育思想を指し、さらにこの両者の思想に共鳴して19世紀～20世紀にかけて教育実践活動を展開した新教育論者たちの教育観を照準とするのが一般的である。大学院の入試などで、仮に「自然主義教育思想について説明せよ」という問題に出会ったならば、デューイかルソーか、あるいはルソーやデューイなどに触発されて新教育運動・新教育実践活動を展開した誰かについて書けば妥当とみられる。筆者は、デューイがヨーロッパの哲学を古代ギリシャから20世紀初期までを一括りで弾劾し切って己れの「自然」概念の正当なることを論じていることに勇気を感じると同時に疑問を抱いており、人間の教育を考えるうえで、デューイが嫌っている価値哲学（形而上学ともいえる）の立場からの「自然」概念をも学ばなければならないという見解をとっており、また、デューイとルソーの教育観はまったく別ものであるという見方をしている。

人間の形成という問題意識から、「自然」概念を総覧的に考察して分析した教育史研究は、おそらくジャック・ウルマン（Jacques Ulmann, 1910-2005）の『自然と教育』（*La nature et l'éducation* Vrin, 1968）をおいてないであろう。この著書は、1964年にソルボンヌに提出された博士論文であるが、600頁にわたる微細な植字の並んだ大著であり、残念ながら邦訳はな

い。ウルマンはマルクス主義思想と実存哲学思想が隆盛していた戦後フランスの1950～70年代を生きながら、そのいずれにも便乗することなく「人間の教育」に学問的探求の照準を合わせて探求した。筆者は、「68年5月革命」といわれる大学紛争後の1970年代半ばから後半にソルボンヌに留学したが、ソルボンヌはすでに13のパリ大学に解体され、それでもまだ紛争の後遺症がくすぶっており、大学は静穏ではなかった。その状況下でウルマンは60代を迎え、パリ第1大学の大学院教育哲学部門の担当教授であった。この著書には「心身の教育からみた自然の理念」*l'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale*という副題がついている。「自然」「nature」概念の考察を進めていくと、身体としての成長と同時に、モラル面での人間的成長を「教育」の層として押さえていかざるを得ないということである。第1部（5章立て）では、ギリシャの哲学者の「自然」概念から始まって、ラブレール、モンテーニュ、ホッブス、ヒューム、ルソー、キリスト教教育論、カント、ペスタロッチ、啓蒙主義哲学、コント、デューイ、フュヒテ、ケルシェンシュタイナー、デュルケイム、ワロン、ピアジェ、新教育論、唯物論、マルクス主義、実存哲学等々の教育観が「自然」概念を軸に複層的に腑分けされている。ウルマンは、教育は「自然によって決定され」もするし、同時に、自然は「教育によって決定される」ものでなければならないという人間的熟成の矛盾と不可思議さを立論している。第2部（4章立て）において、「人間性と文化」の問題、「生物学的統一体から自己教育的統一体」への変容の意味を論じた後に、「自然と教育的価値」の問題に行き着いている。こうして彼は、「自然」概念を分析しながら、人間が「道徳性を身につけることの不可避性」*inévitabilité du problème moral*を説くのである。ここから考えさせられる人間の問題は、「nature」概念は“morale”概念と無関係ではあり得ない、両者がどのような捉え方をされるかは多様であろうとも、人間の「自然」には肉眼では見えない何かが入り込んでいて、それ故に「人間」となるのであるということである。

さて、教育educationとは子どものnature（本性ないし自然）と向き合い、それに変容と方向付けをほどこす営為であるが、教育学者によってはこれに異論を唱えるであろう。それは、教育とは子どもの“nature”（本性）が独自に発展するのを見守ることであるから、外からの教えは意味がなく、もっぱら主体（子ども）を補佐するに徹し、環境づくりをすることである、という考え方に立っている。この2つの教育のとらえ方は、しかし、古代から今日に至るまで時代ごとに姿を変えて提起される。“Education”という語彙自体が、ラテン語の語源をさぐるならば、内側からの展開と外側からの教えの影響力という2方向の意味合いからできているのである⁽¹⁸⁾。

どちらかといえば、後者の見解は、子どもの自発的・直線的な成長や発達そのものを「教育である」と受けとめているので、教育のうちの「教」でなく、「育」の方に本筋があるとみている。この見地に立つならば、“nature”概念は、無垢や無地ではなく、「善性」か「善きもの」であり、それゆえに、「人間は善である」という「価値」観がすでに封入されている。その善なる価値が開花することを見守り育てることがほかならず教育であり、そのためには「教える」という営為を後退させ、外部から侵入しやすい害毒を払って見守ってやることが親や教師の使命であるということになる。

生後まもない嬰兒や幼子のあどけない寝姿や笑顔に接していると、まさに子どもの“nature”は善性そのものであると感じるであろうし、時には新たなその生命に神の恩恵さえうかがわれて、そこにわが幸せを感じ、そのままその子がすすくと伸びて元気に育ってほしいと念ずるものである。虐待に走るようなケースは除き、普通の親であれば、こうした意味での素朴な善性を子どもに抱くものである。しかし、先述の教員たちのレポートを読めば、善性としての子ども観だけでは人間の「本性」は掴めない、人間の教育は続行できないのではないか、それだけでは不備ではないかという疑問が湧いてくる。それは、必ずしも人間の「本性」を悪とみるということではない。

デューイの人間観も究極において「善性」を信じているところがあるが、

善の自然観を前提としているのは、とりわけルソーと、「新教育」と呼ばれる児童中心主義の教育実践論者である。アリストテレスの『形而上学』（第1～2巻）にみるカテゴリーの用語を使うならば、自然主義教育観は、図1で示すところの、教育の「目的」（右側）（未来に設定された理念）よりも「原因」（左側）に重きを置く思想であるということになろう。原因とは、「形相」に対象的な「素材」（質量）のことでもある。それはまさに、変質・変容以前の状態にある「子ども」に集約される。

子どもというものは、乳幼児はとくに、「現在」を生きている存在なのである。したがって、いわゆる自然主義の教育論は、子どもをできる限り自由に放ち、大人が管理したり設定したりする「過去」の文化遺産や「未来」にかける目的設定よりも、まずは「現在」を重視し、「現在の経験」の次元を離れず、その限りでの行動の変容に期待する⁽¹⁹⁾。さすれば、文化財としての教材提示よりは、子どもという存在そのもの（デューイ的にいえば、生命と身体をもって環境とのinteractionをくり返す主体）を重んじ、子どもの直観とか身体活動とか、興味・関心とか、体験活動を重視し、さらには子どもたち同士で行う協同作業などに教育的顧慮の重点を置く。この意味での自然主義教育論が、幼児教育の原理として使われることが多い。

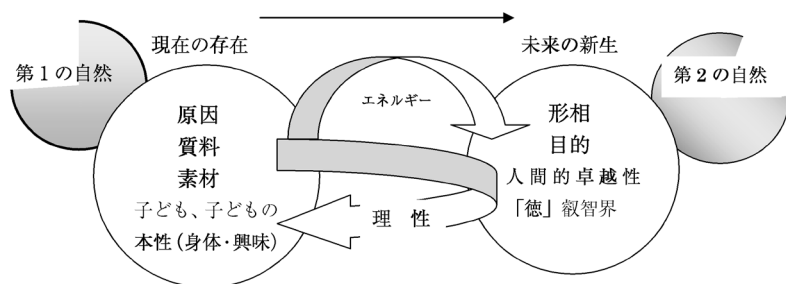


図1 人間の成長・発達の2元論的構造（筆者作成）

6 辞典にみる「自然」の意味から学ぶもの

ここで、国語辞典と思想史事典のなかで示されている「自然」の意味を参照しておきたい。先ず、『大辞林』（三省堂、1988）によれば、「自然」とは、以下の意味をもっている。

- ①おのずから存在してこの世界を秩序立てているもの。山・川・海やそこに生きる万物。天地間の森羅万象。人間をはぐくみ恵みをあたえる一方、災害をもたらし、人間の介入に対して常に立ちはだかるもの。人為によってその秩序が乱されれば、人間と対立するものとなる。
- ②人や物に本来的に備わっている性質、天性。
- ③〔哲学〕古代ギリシャで、他の力によるものでなく自らのうちに始源をもち生成変化するものの意。ここから人為・作為から区別されたありのままの意にもなり、事物に内在する固有の本性ないしは本性的な力の意ともなる。また中世では、神の恩寵に対して人間が本来具有するもの。近世では、精神や魂と区別された物質的な事物をさす。

『広辞苑』での説明は、「天然のもので人為の加わらぬさま」「人工・人為となったものとしての文化に対し、人力によって変更・形成・規整されることなく、おのずからなる生成・展開によって成りいであつた状態」「本性、本質」という意味の他に、「精神に対し、外的経験の対象の総体。すなわち、物質界とその諸現象」「自由・当為に対し因果的必然の世界」「人の力では予測できないこと」という意味を加えている。

興味深いことは、「自然」とは事物に内在する固有の本性で、人為の力のおよぼぬ天地間の森羅万象といった不可知的な次元の意味を有している反面、神の恩寵に対して人間が本来具有するもの、精神や魂といった目に見えないものとは区別された物質界とその諸現象、あるいは、人間の自由・当為に対し因果的必然の世界といったように、肉体や身体性のように感覚で確認可能な実体から、因果律で解明できる自然科学的観察と実験の対象にまで変わってきたことである。さらに、規範意識の醸成に言及するなら

ば、因果的必然の世界の「自然」どころか、善を為す勇気の行使に及んでは、「自由・当為」の世界に踏み込まざるを得ないのである。

こうみてくると、デューイの場合、あくまでも因果律で解明できる自然科学の次元で道徳や倫理を語ろうとしたところに、行動科学としての新しさもあるが、しかしながらそこには論理的な苦しさが入り込んでくる（『人間性と行為』『倫理学』参照）。行動の「効果」（結果）というものが価値判断の基準に定位されると、その効果が自己満足や恣意の範囲を越えるという保証が約束されないのである。人間の「本性」は倫理的には弱い。今日の人々の行動様態、子どもたちの逸脱行為をみれば明らかである。

余談であるが、フランスで1971年に哲学者フルキエ（P. Foulquié, 1893-1977）が編纂した『教育学用語辞典』*Dictionnaire de la langue Pédagogique*（PUF）には“nature”の項目があるが、数学者から転じて教育科学を唱道してフランス教育学界を統括したミヤラレ（G. Miaralet, 1918-）が1979年に編纂した『教育用語辞典』*Vocabulaire de l'Éducation*（PUF）には“nature”の項目は存在しない。このことは象徴的である。「環境教育」が話題に上がる前のこの時期、“Nature”を教育の領域で論じるということは、モラルや価値や規範の考察を必要とする視座からであった。一種の唯物論的行動科学の立場をとったミヤラレにとって、“Nature”の項目は不要であったのである。

フルキエにおける「自然」概念の意味合いは、1962年に同じくPUFから彼の監修で刊行されている『哲学用語辞典』*Dictionnaire de la langue philosophique*の“nature”の語彙分析と合わせて解釈してみるのが望ましいのであるが、ここでは、本稿の趣旨に沿って、以下を示しておくにとどめたい。（傍線は筆者）

（「自然」natureとは）「万物に固有の特性の全体」、…「人間は、宇宙の全存在の総体として理解される自然の一部を為している。しかるに、人間は往々にして自然から区別される存在である。なぜなら、まず、自然を認識しようとするために、自然から距離を取る。次に、変化を加えようとする

行動によって、自然を支配する。最後に、自然科学は、文学、芸術、さらには人間の自己変革をも含む人間学のすべてと区別される。かくして、人間は自然の一部でありながら、人間にしかみられない能力である理性、道徳的・科学的・政治的諸行為によって自然を越えるのである。…人間のこの二重性こそ、道徳と教育学の原理の基礎をなしている」(ibid.,pp.329-330)

次に、思想史事典での「自然」概念のポイントを押さえておきたい⁽²⁰⁾。

“Nature”はラテン語の“natura”に由来し、そのラテン語はギリシャ語の“physis”（ピュシス）の訳であるが、日本語の「自然」の語は中国語からきたと記されている。

その意味についてであるが、①古代ギリシャおよびローマでの「自然」とは、生成・発展の可能性をもつ生命ある有機的自然で、人間はその一部として包み込まれていたとある。アテナイにおいても、その意味は変わらず、生命原理としての魂をもつ自然は、「人間や神をも包む生きとし生ける調和的統一体」であったという。②中世キリスト教時代に入ると、神・人間・自然の一体性の解釈は崩壊し、創造者と被造物は分離され、神は超越者として自然に内在することはなくなり、神—人間—自然という階層秩序による世界構成がなされ、この三者間の異質性が強調されるようになったという。③17世紀から科学革命ともいふべき思考の変革が生まれ、デカルトによって立てられた機械論的自然観により、「自然=機械」という解釈が生み出され、「自然」は幾何学的延長概念へと変えられ、生命原理としての魂の包摂といった意味は消去されていった。この機械論的自然観は、「自然の支配」を表明したベーコンに引き継がれ、やがて近代文明の寄与に大きく貢献したという (ibid.,pp.637-638)。

自然科学の発展につながるこの解釈は、「自然」概念から「生命」を廃棄してきた道のりともいえよう。しかし一方、デカルトの自然観は18世紀のディドロにおいて「動態的」自然概念の見地から批判され、19世紀に入るとローマン主義的自然観によって反論を浴びたが、21世紀のわれわれの現代はテクノロジー・コンピューター専制時代とはいえ、環境問題もあり、

エドガール・モラン (E. Morin, 1921-) が提唱するように、「生命」的意味合いを新たに「自然」に付与しなければならない時代ともいえる⁽²¹⁾。

7 自然主義教育論にみる「自然」概念：ルソーと新教育

先述したモランは、生命科学、生態組織学、先端統計社会学などの現代諸学を獵覇した後に「自然」の見直しにかかった。彼は、19世紀の古典的自然観にも今となってみれば見るべきものがあるという。どういう意味合いでかといえば、先端生物学がミクロの粒子の研究に陥って「生命」を取り忘れ、生命の温床でもある「自然」理解をも解消してしまったことに反省を促すためである。モランは、二律背反的思考方法を「複雑性」という原理を立てて乗り越えようとするのであるが、しかし、19世紀に支配的であった「二律背反的自然観」には生命と自然の復活を呼びもとそうとする拠点を認めてもいいという。二律背反的自然観のひとつは、ルソーおよびローマン主義のそれで、有機的・母体的・調和的自然観であるという。もうひとつの自然観は、ダーウィン主義の見解で、闘争と淘汰の枠組みでとらえられた残酷・峻厳・排他的な自然観であるという⁽²²⁾。さらにこの自然の両面は、自然の「善性」と自然の「残忍性」の双方を同時に交差的に複眼的に見る認識の転換へとつながるという。モランの「自然」観の構想は、教育思想史上の「自然」概念の意味考察に刺激を与えてくれる。

先ず、ルソーの『エミール』であるが、冒頭の「万物をつくる者の手をはなれるときはすべてはよいものであるが、人間の手にうつるとすべてが悪くなる」⁽²³⁾の「万物をつくる者」というのは、「神（造物主）」のことであろう。そして「手をはなれる」のは、赤子であり、子どもであろう。しかし、その後の文章は、（本筋から離れたサボワ人司祭の告白まで）「神」に触れることはない。次に来るのは「自然の秩序のもとでは、人間はみな平等であって、その共通の天職は人間であることだ」である。「自然」natureの概念は、ラブレール (F. Rabelais, 1494-1553頃) の「僧院」のごとく「楽

園」的ではないか。確かに、モランのいうように「有機的」であり「調和的」概念となっている。それは科学的概念の「自然」ではない。筆者は、ルソーの意味含有に、人間を包摂した「生成・発展の可能性をもつ生命ある有機的自然」（古代ギリシャの自然観）（前述）の投影を感じるのである。ルソーは、「自然」概念を、人間の歴史上の完璧な状態として設定している。したがって、その「自然」は、理念、理想である。それゆえに、ルソーの「自然」とは善なのであるが、それには人間の営みや工夫への拒否、現実社会の矛盾との対立、それゆえの闘争が付着してくる。彼はこう続けている。

「自然を観察するがいい。そして自然が示してくれる道を行くがいい。自然は絶えず子どもに試練をあたえる。あらゆる試練によって子どもの体質をきたえる。…これが自然の法則だ。なぜそれに逆らおうとするのか。…あなたがたは自然を矯正するつもりで自然の仕事をぶちこわしているのがわからないのか。」（*ibid.*,p.42）

「自然の法則」としての試練が、実際に子どもを理想的に教育してくれるのかどうか、ルソーは問題にしない。その後段で、子育てをするのに「自然の道」から外れてはならぬと述べている箇所4箇条を述べるのだが、その第3を引用する。彼はこう述べている。

「子どもを助けてやる場合には、じっさいに必要なことだけに限って、気まぐれや、理由のない欲望に対してはなにもあたえないようにすること。気まぐれは自然から生ずるものではないから、人がそれを生じさせない限り、子どもがそれに悩まされることはないのだ。」（*ibid.*,p.83）

この見解は、ルソーの教育観を「消極的教育論」と呼ぶことになる次の文章につながっていく。「初期の教育は純粋に消極的でなければならない。それは、美德や真理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬からまもってやることにある。」（*ibid.*,p.132）1862年の『エミール』にみられるルソー的教育観は、社会の出来事や人為的営みに「ノン」（否）を突きつけているということである。「悪」を遠ざけることに徹する「教えない」

教育は、その代わりに、感覚を鍛えて自ら考えさせる教育方法を提唱することになる。

ルソーはこういう事例を出している。昇る太陽と山々を子どもと一緒にゆっくりとながめ、その他のものにも注意を向けさせ、しばらくの間は沈黙して、太陽の運行がどうなっているか、子どもに勝手に考えさせよ、と。子どもはことの真相がはっきりわからなくとも、子どもを不安（不可解状態）にしておくことが肝要だ、と（*ibid.*,p.292）。

あるいは、子どもの理解力を越えた「社会関係についての知識」をすべて子どもの精神から遠ざけよ、ともいっている。情報化時代には成立しないであろうこの教育原理が、今ではかえって逆説的に新鮮味をもってくる。それが『エミール』の読まれる理由であろう。

しかし、「感覚の誤謬」を乗り越えることこそ学習の眼目であると考えるアラン（Alain, 1868-1951）やガストン・バシュラール（G. Bachelard, 1884-1962）からすれば、ルソーの感覚主義的教育手法は楽観的すぎて採用できるものではなかった⁽²⁴⁾。子どもがひとりで宇宙の謎を解けるという保証はないからである。

学習面からみた消極的教育の問題点は、同じように道徳性育成の問題についても言えないであろうか。子どもには「習慣づけ」が必要であり、それこそが教育であるというアリストテレス流の考え方は規範意識の内化という営為を示すものである。先述した今日の子どもたちの生態をここで振り返るならば、「ありがとう」「ごめんね」と自ら言える子どもたちにするには、家庭生活における早くからの日々のしつけが大事だと教員たちは指摘している。それは、「自然」がそのまま伸張するということではなく、「自然」に鍼が入るということである。

では、ルソーはなぜ強烈に大人の教えを教育から退けたのであろうか。ルソーの善なる「自然」概念は、彼が生きた18世紀中葉のフランスの政治体制への強烈な批判源であったからである。それは、人為の結集である「文明」civilizationへの対峙という戦略から来ていたからである。（図2参照）

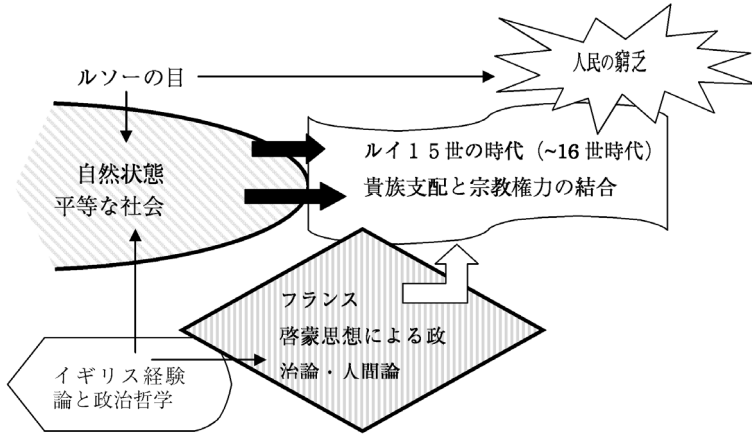


図2 ルソーの思想の背景と要因（筆者作成）

究極的に、ルソーは人間の疎外からの解放を社会体制の改革に求めた（『人間不平等起源論』『社会契約論』）。その論法の武器となったのが「自然」の概念である。

一体、人間についてまわる「疎外作用」は、すべて社会に根ざすものであろうか。17世紀のパスカルは、人間本性に含まれる解きがたい矛盾を考察して、人間は生来、（自然的に）二重の本性を有していると言った。ルソーはあくまでも、それを社会体制という「人為の経験的発展」に帰した。「自然」概念を用いた政治改革論はホッブス（T.Hobbes, 1588-1679）やロック（J.Locke, 1632-1704）がすでに先鞭をつけていたものであるが、いずれにせよ、ルソーは「自然」概念をキーワードにして教育の改革を促し、「私たちは危機の事態と革命の時代に接近している」（*ibid.*p.346）と書き、教育論を語りながら平等な近代市民社会の形成を熱望した。

幼児教育史のうえで取り上げられるペスタロッチ（J.-H.Pestalozzi, 1746-1827）の『隠者の夕暮れ』（1780）は深甚なキリスト教の信仰心に満ちあふれている人生訓であり、『ゲルトルートは如何にその子を教えるか』（1801）は、直観を活用しながら教師が認識の明瞭化に導く陶冶教授法である。ま

たフレーベル (F.-W.Fröbel, 1782-1852) の場合は、彼が開発した「恩物」(Spielgabe玩具) に神のあふれる恩愛を託した。

前世紀の『エミール』がこの2人に与えた影響は、善なる「自然」の概念に子ども観を融合させている点と、子どもが直観から入る学びの効果であろう。しかし、ペスタロッチとフレーベルの教育実践には、ルソーと異なって教師の存在が重要な要因として位置づけられており、それゆえ彼等の教育論は現実的である。

また彼らの「自然」観は神の恩寵と融合しており、彼らは経済的貧困を直視しながらも教育実践に献身した信仰厚き教育者である⁽²⁵⁾。両者とも自然を統括している「神」の存在を大前提とし、自然の恵みと子ども自身の善性がそのもとで結びついている。

押さえておくべきは、ペスタロッチとフレーベルのキリスト教的「自然」概念には、もはや中世キリスト教の「自然」解釈で見られた「神—人間—自然」の分断的・階層的解釈(既述)は消えていることである。ローマン主義が現れた19世紀のこの時代、『隠者の夕暮れ』の冒頭からも分かるように、神と自然は完璧に融合しており、その下での牧人(人間)は貧しくとも信仰にあふれた生活を営み、子どもは「神の子」なのである。さらに、彼らは子どもに教育の目線をおいてはいるが、その子ども観はルソーのそれとは大きく異なっている。

ここで時代をさかのぼるが、「自然」と「神」の一体化の教育観が出たところで、17世紀のコメニウス (J.-A. Comenius, 1592-1670) の説く「自然の秩序」に言及しておきたい。モラヴィア(チェコ)生まれで生涯にわたる亡命生活を余儀なくされた彼は、その著『大教授学』(*Didactica Magna*, 1657or58)(1巻冒頭や第14章～題16章等)で、「学問の精緻な秩序は、自然から借りなければならない」と説き、人間の営為は「神」の定めし「自然の秩序」に依拠せねばならないと述べる⁽²⁶⁾。

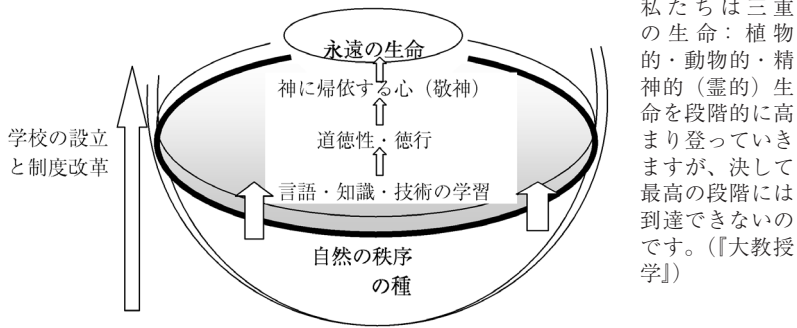


図3 コメニウス『大教授学』の教育原理（筆者作成）

すでにルソーよりも100年以上早く、コメニウスは「自然の秩序」を教育の原理とみなし、不自然な学習法、無理な教授法を批判した。しかしながら、コメニウスは、早くから、つまり「幼児期から」子どもたちに絶対的な「敬神の心」をはぐくむことを最重要と考え、その上で、「植物類推説」（生物とくに植物の生長を教育原理モデルとする考え方）といわれる「自然の秩序」を示しながら、これに則した教育内容と教育方法を展開している。その構図は図3に示す通りである。彼は、鳥の雛がどのようにして卵からかえりやがて巣を離れていくかをよく観察して模範とするようにと説いている。自然の秩序に則し、成長の「種」をもっている人間（子ども）が、「知→技術→徳性→畏敬の心」と学びの階段を上っていくのである。キリスト者の心得として、敬神の心を道德性の上に位置づける教育原理や、子どもの自主的な学びに任せるだけでなく効果ある教授学の手法を考察の展開にもってきている点を取り分けるならば、ルソーもまたコメニウスのつかんでいた「自然の秩序」の偉大さに気づき、注目したと思われる。ヨーロッパの歴史を貫通する「自然」と「教育」の関係性への言及はこのように多彩であるが、示唆するものが多い。

19世紀の末、ヨーロッパの文化、学問からの独立をはかったアメリカにプラグマティズム（行動主義）の哲学が創り出された。ヘーゲリアンであっ

た若きデューイは、この新しい現実生活の行動原理を土台にして経験主義の教育哲学をまとめあげ、ヨーロッパの哲学から決別した。彼はどの著作においても、ヨーロッパの哲学思想の考え方はかくかくであると言って一蹴するが、デューイによって一蹴されるのは、コメニウスが確信していた「人間の究極の目的は、現世のそとにあること」(fini ultimus extra hanc Vitam)といった命題である。ということは、デューイは「自然」の概念を現実の世界でのみ解釈するということである。

8 自然主義教育論にみる「自然」概念：デューイ

現代フランスの哲学者、ジャン・ラクロワ (J. Lacroix, 1900-1986) が1967年の段階で当時において注目すべきフランスの哲学者群や潮流を分析・解説した際、その冒頭で「現代思想の特色は理性と経験を融和させようとする傾向が増大していることである」と書き出した。この文に接したとき、筆者は、デューイの経験主義教育の思想傾向を思いやった。デューイは、「理性」という語彙を使用するのを極力避けるのだが、「理性」の力を否定はしておらず、「経験」の説明のなかで「理性」を語ろうとしているのではないか、と思っていたからである。ラクロワは続ける。「現代のほとんどすべての哲学は、反省を繰り返すまえに、世界のなかで生きている人間を記述することに専念する」。ゆえに、「かかる態度からはおのずと身体というものについて、つまり自己が世界のうちに根をおろしているのだということについて、特別の関心をいさぐように導かれる」⁽²⁷⁾ と。ラクロワの説明は、いかにもフランス的である。しかるに、アメリカの経験主義がこだわっている「身体」の主役的機能に関しても、うなずけるものがある。

デューイは、1929年にまとめた『経験と自然』*experience and nature*の冒頭で、「ここに論述する哲学は、経験的自然主義または自然主義的経験論ともいふべきものであり」、よって自分の哲学を「自然主義的ヒューマニズム」と呼んでも構わないと書いている⁽²⁸⁾。このためもあって、日本

では、デューイの教育哲学を「自然主義の教育思想」に含めている。しかし、デューイの「自然」natureの受けとめ方とその概念の使い方は独特であり、コメニウスともルソーとも異なる。「経験」experience概念の弁証のために「自然」概念を持ち出しているように思われ、デューイにとっての「自然」とは「経験」のことかとさえ認識せざるを得ない。

20世紀の初期に、実験科学の手法を取り込んで「経験」の更新という概念を提起して「教育」を語るデューイの場合は、ヘーゲル哲学の弁証法を「精神」から「経験」に塗り替え、あくまでも確認できる身体性を軸としつつ環境世界の中での変容過程としての「教育」の意味を展開していく。それをデューイ自身が「自然主義」であるといっている限り、デューイの自然主義は、ルソー、ペスタロッチ、フレーベルとは別流である。それは、実験科学的行動分析論なのであるが、あえて科学主義に陥らないで行動変容の主体性を確保しようと努めるところが、デューイの苦しいところであり、かつ救いである。つまり、彼は機械論者ではないということである。

デューイはそこで、どのように「自然」観を展開しているかといえば、他の著作でも行っているように、ギリシャ哲学、デカルト哲学、カント哲学等を「伝統的な自然的目的論」だと一括し、そこにおいて「経験」は蔑んじられたと繰り返すのである。たとえば、ギリシャ哲学では、「経験」は動物性あるいは人間性に限られた属性でも持前でもなく、「自然の低級な部分であって、偶然や変化に汚染されたもの」「宇宙のより低い実在の部分」（『経験と自然』、p.269）でしかなかったという。また、「伝統的な自然的目的論」では、「一切のものは何か変化をしない物のためにあり、そのために変化は起こる」とみているのであり、「人間精神は善なる事物や完全な物といった既にできあがっている一覧表をもって出発する」という（*ibid.*, p.83）。デューイの繰り返しの攻撃はこうである。

- ①「伝統的な学説（ギリシャ哲学とキリスト教とヨーロッパ合理論哲学）が生命を自然から、精神を生活体から分離して、それで神秘化した」。
- ②「これら混乱した形而上学の特色は、第1に、悪であり難事であるす

すべての事を自然的（終局的）目的の地位から排除した、第2に、自然的終局（目的）を構成するために選ばれたことがらを固定普遍的階段的段階に祭り上げた」。

デューイの「自然」概念を憶測できるのは、以上のような反撃文からである。

「自然的終結の真の意味は、終わりよりも始めについて考えた方がよい。自然は、ものの始まりについての事柄だと強調することもできるが、それは一切の事柄がただ一度に、いっさいに開始するということではない。自然とはもろもろの事件事物に関する事柄である」(ibid.,p.82)。結局ここで、何を言いたいのかとその周辺の文面を洗ってみると、「(哲学でいう) 目的を、終極という意味で」捉えてはいけない、「自然」に「究極目的」を宿らせてはいけない、「自然」を「不滅、永遠のもの」「自己充足的、自己完結的、自己自律的」かつ「永遠に満ち溢れる生命」と解釈してはならない、ということである (ibid.,p.76)。

デューイのこうした主張を追っていくならば、己の身体によって変容を加えられ続ける環境、そして自分に新たな行動を求め続け完成や完結とは無縁であり続ける「手段化」できる環境のことを「自然」といいたいのか、と思わざるを得ない。したがって、デューイの自然観からみれば、彼自身強調しているように、アリストテレスの形相的解釈や、ルソー流の理想境的概念は、「超自然主義の変哲きわまりない光景」(ibid.,p.70) か、「客観的に認定されてしまったような模型的模範」(ibid.,p.78) ということになる。それらの解釈は、デューイには「自然の経験的な説明でなくて、自然を賛美的に称え奉っているもの」(ibid.,p.78) となるからである。

さて、このような経験可視界に局限した「自然」概念を採択するならば、当然のこととして、人間が芸術作品や文学作品に見いだそうとする「永遠なるもの」は無意味となる。デューイによれば、それは「幻想の視界」(ibid.,p.277) でしかないという。芸術も「生産的業績を増進する」(ibid.,p.286) べきであり、「未完成な前進を促す手段たれ」、という。

かなり極端な経験主義の「自然」概念であるが、生体として続行する「経験」を越える意味を考えるべきではないということで一貫している。

9 学習指導要領の「自然」の意味

わが国の教育界は、デューイの経験主義の原理からかなりの影響を受けてきているといえるが、「自然」の概念については、デューイにはついていけないのではないだろうか。学習指導要領「道徳編」は、子どもたちの徳性をはぐくむために4つの大項目から構成されており、平成19年の改正でもその構成と内容に変化はなかった。そのうちの第3の大項目は、「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」である。これは、「生命に対する畏敬の念」という基本理念に立脚していることに留意したい。これが日本の子どもを育てている道徳性の理念と支柱であると思えば、注目せざるを得ない。（図4においては、第3と第4の大項目の位置を入れ替えて示している。）

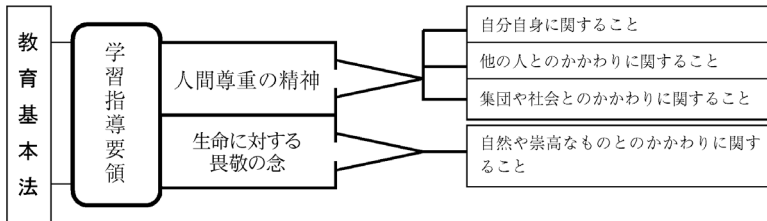


図4 「道徳」の学習指導要領の理念分析図（筆者作成）⁽²⁹⁾

第3の大項目、「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」の小項目は以下の内容になっている。

- (1) 生命の尊さを理解し、かけがえない自他の生命を尊重する。
- (2) 自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。

- (3) 人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること喜びを見いだすように努める。

周知のように、文部科学省は平成14年の7月、全国の小・中学校生に『心のノート』と題する道徳教本を無償配布して、現在も使用させているが、以来、日本の道徳教育に「心」という概念が導入され、中核概念となっている。『心のノート』の内容は、平成10年改訂以来の学習指導要領とタイアップして編纂されている。上記に挙げた道徳の第3の大項目「自然や崇高なものとかかわりに関すること」に符号する内容を、小学5・6年生用『心のノート』と中学生用『心のノート』の内容から摘出してみるならば、以下のようになっている。この場合の「自然」の概念は、いかなる意味合いであろうか。デューイ的な意味概念は認められないであろう。

小学5・6年生用

文部科学省、暁教育図書株式会社、平成14年『心のノート』

“感動し、心をうたれることがある” pp.68～69

「人間の力を超えたものがある。」

「わたしたちを生かす自然は不思議な摂理につつまれている。目に見えない神秘の世界がある。」

中学生用

文部科学省、暁教育図書株式会社、平成14年『心のノート』

“大自然に何を想う” pp.64～65

「人間には美しいものに感動する心がある。雄大な大自然の姿を前に、私たちは感動し、息をのむ。

どこまでも果てしなく広がる穏やかな大海、広大な山野、そびえ立つ峰々。それらは慈愛を含んだ光景のように感じられ、自分が溶け込んでいくのを感じることもある」

「——だが、どうだろう。この自然がひとたび牙をむくと、人間の手では抗することのできない力で、逆に私たち人間をのみこんでしまう」

「荒れ狂う^{うなばら}海原の^{どとう}怒涛、天地を閉ざす山からの噴煙、そして大地を揺るがす大地震。その人間の力を超えたものを、おそれ敬う気持ちが湧いてくる。」

ここでの“nature”概念は、いわゆる「自然」であって「本性」ではないが、『大辞林』（既載）で確認した「自然」の、以下の①の意味に近いように思われる。

- ①おのずから存在してこの世界を秩序立てているもの。山・川・海やそこに生きる万物。天地間の森羅万象。人間をはぐくみ恵みをあたえる一方、災害をもたらし、人間の介入に対して常に立ちはだかるもの。人為によってその秩序が乱されれば、人間と対立するものとなる。

10 まとめに代えて

教育から見て「自然」“nature”をどうとらえたらいいか。この永遠の問いに一つの回答はないということが確認されるべきである。人間をも包み込んでいた壮大な大宇宙、人間を人間たらしめている本質や本性、木は森で、草は平地で、魚は水中で育つように、人間の教育にもその定めを示唆してやまない自然の秩序、柔軟なあいだはたやすく曲がりもし形も即座につくられもするが、硬くなったらそうはいかなくなるという、育ちゆく者すべてに貫通しているはずの本性、人間の手で征服・改変がはかられる科学的対象（延長）としての機械的自然、生物体が環境にあって繰り広げる改変過程としての経験という名の自然、生命を包含する柔軟な複雑体系としての自然、そして、その広大な豊かさと同時に人間の有限性と小ささを無言で教えてくれる自然…、このように、教育の営みについても「自然」

の解釈はときに相互に対象的な原理と方法を提示するのである。

今日の問題として、われわれに突きつけられるのは、いかにして子どもたちに規範意識を醸成させうるか、如何にして子どもたちを「人間」にしてやれるかという課題である。これについては、プラトンの教育の見方と、さらにその奥にある人間の「本性」「nature」の捉え方を再考することによって思考の基点を確保しておこうと思う。

プラトンは、『国家』（共和国）と訳されている対話集のなかの第7巻において、あの有名な「洞窟の比喻」を語った後、「教育とは何か」についてこう述べる。（傍線筆者）

「教育とは、まさに（真理を知るための）その器官を転向させることがどうすればいちばんやさしく、いちばん効果的に達成されるかを考える、向け換えの技術にほかならないということになるだろう」「それは、その器官のなかに視力を外から植え付ける技術ではなくて、視力ははじめからもっているけれども、ただその向きが正しくなくて、見なければならぬ方向を見ていないから、その点を直すように工夫する技術なのだ」⁽³⁰⁾。ここから分かるように、プラトンは、人間には本来「善なるもの」に向かうことができる「本性」「nature」がある、という考え方に立っている。そして彼は、教育とは「向け換え」の術であるのだと述べた後に、但し、「向け換えのいかんによっては、有用・有益なものともなるし、逆に無益・無害なものともなるのだ」と注意している。つまり、教育は、やり方ひとつでその子の知や徳が増進するかどうかが決定的、というわけである。

プラトンの対話編『メノン』において、徳は教えられないものでもあり、教えられるものでもあるという両義的な解答を投げかけているソクラテスであるが、なぜ両義的なのかということの疑問も、このプラトンの「本性」の捉え方を理解しようとするとき解けるような気がする。人間という存在は、価値あるものを求めて生きる存在でもあるが、放任しておいてはとりわけ徳性は発揚しない。反面、教え育てることによって、それ以上の未知なる形態が創出される。これが人間の「自然」「nature」であることをプラトン

は知っている。アリストテレスの「習慣づけ」も、プラトンの「向け換えの技術」を踏まえれば、その意義が理解できる。

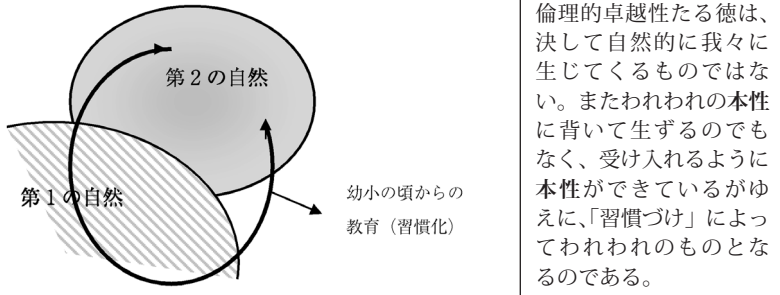


図5 アリストテレス『ニコマコス倫理学』からのイメージ図（筆者作成）

デューイの経験としての「自然」の意味は、そのダイナミズムは分からないでもないが、自分が行った行為の結果の判定が中立的なものとなるという保障がない。そこに、パスカルのいう「人間の弱さ」がある。また、行為の結果を顧みなくなった現代人の実態を直視しなければならない（意識哲学の崩壊）。それゆえに、行動の経験主義だけでは、そうとうの賢人でない限り、自己本位の規準を採択してしまう危険が伴うであろう。現に、今日の大人にも子どもたちにも、行為の効果基準を判別するにあたり、他者を視野に含め込んだ正義と公共性の次元を導入することが希薄になった。経験主義教育思想は、形而上学的考察を捨てて現実の世界のみで勝負するといった現代思想特有の力動性があるが、倫理の面でみた場合、残された課題をかかえているといえよう。倫理は「事実」なのではなく、カントが気づいたように「要請」（呼びかけ）として人間に入り込み、発揚するのである。「人間よ、…」という呼びかけとして。

本稿においては、新カント派の「自然」概念の分析と、旧約聖書や芸術作品（文学等）にみられる「自然」の意味分析を行えなかった、次稿の課題としたい。

注

- (1) この点で、特に挙げるべきはストア哲学者である。セネカ、茂手木元蔵訳『道徳書簡集』東海大学出版部、1989、「自然はわれわれのことを、その創造以前に考えたのであり、われわれにしても、自然から滑り落ちただけというほどのくだらない造り物ではない。見るがよい、自然は如何に多くのものをわれわれに贈ったかを。人間を支配する条件が如何に人間の範囲内にかかを」pp.662。ストア哲学をよく研究していた16世紀のモンテーニュは、晩年にこう述べている。「靈魂の偉大さは、高く昇ったり、前に進んだりするよりも、自己を整え、自己を制することができるところにある。…人間としてふさわしく、よく行うことほど、美しく正しいことはない。この人生を自然にしたがってよく生きることほど、むずかしい学問はない」。モンテーニュ、松浪信三郎訳『随想録：エッセー』第3巻第13章より、河出書房、昭和42年、pp.625-626。
- (2) ルブール、石堂常世訳『教育は何のために—教育哲学入門—』勁草書房、1981、pp.2-3
- (3) 拙稿「児童生徒における社会性・規範意識の開発の問題—実践的教育哲学論」、『早稲田大学教職大学院紀要』第2号（2009年度）、2010年3月、pp.23-48参照。
- (4) 『日本子ども資料年鑑2009』「X：子どもの問題行動」pp.328-366参照。
- (5) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『規範意識をはぐむ生徒指導体制』（生徒指導資料第3集）、東洋出版社、平成20年、115p.
- (6) アリストテレス、高田三郎訳『ニコマコス倫理学』、河出書房、昭和41年、p.38
- (7) J-P. Changreux et P. Ricoeur, *Ce qui nous fait penser, La nature et la regle*, Edition Odile Jacob, 1998, pp.11-19
- (8) *ibid.*、347-348
- (9) 朝日新聞、昭和61（1986）年1月23日号、10-11面特集記事「臨教審の審議結果の概要：第2次答申へ提案山盛り」。戦後40年を経過した教育制度、学校、家庭の問題状況を分析して、それを学校教育の「画一化・硬直化」からきた教育荒廃として総括し、そのために「規範意識の低下」が問題視されていると報道している。
教育再生会議最終報告 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku.html>
- (10) 喜多・森田・広沢・荒牧編『子どもの権利条約』日本評論社、2009、pp.18-43
- (11) 少年サポートセンターは、「国家公安委員会規則」第20号の「少年警察活動規則」第二条12項において規定されて以来、その活動は今日に至っている。「少年サポートセンター」では、少年問題に関する警察の専門職員である少年補導（職）員により、街頭補導活動、継続補導、少年相談、広報啓発活動などの幅広い活動を行い、非行に傾きかけた少年やいじめなどの被害を受けた少年及びその保護者に対してチームを編成し、支援活動を行っている。少年サポートセンターはまた、学校、家庭裁判所、児童相談所その他少年の健全育成に関係する業務を行う機関、少年の健全育成のための活動を行うボランティア団体などと連携し、ときには国際的動向にも配慮しつつ、少年の非行の防止及び保護に努めている。www8.cao.go.jp/youth/suisin/hikou/kenkyu/pdf/s-8-1-2.pdf
- (12) 北九州少年サポートセンターは、北九州市子ども総合センター内におかれている。『平成20年度 事業報告』ならびに同センター発行「子どものしあわせのために」パンフレット、福岡県警発行「少年サポートセンターをご存じですか？」パンフレット等を参照。
www.city.kitakyushu.jp/pcp_portal/postalservlet;sessionid=81955E93dBE553

筆者は、JST（科学技術振興機構）研究開発プロジェクト「子どもを犯罪から守るための多機関連携モデルの提唱」（代表・石川正興）に学校教育グループリーダーとして参加しており、研究会議、聞き取り調査に参加している（2009～）

尚、栗木雄剛・小倉滋朗「平塚市（神奈川県）における児童・生徒指導に係る地域連携の取組み—少年サポートチームの取組みにおける少年補導員の活動—」、『警察論集』、第59巻第11号、2006年、pp.42-60

- (13) 警察庁生活安全局少年課「少年非行等の概要」（平成21年上半期）平成21年8月
www.npa.go.jp/toukei/index.htm参照。
- (14) *Repère: Politique de la ville et prévention de la délinquance*, Les éditions de la DIV, 2004, 307p.
Cahiers de la sécurité, No.1, La violence des mineurs, INHES, juillet-septembre 2007, 126p.
- (15) 前田雅英『少年犯罪—統計からみたその実像—』、東京大学出版社、2000、pp.1-54
渡辺巧『犯罪学入門』、成文堂、2009、pp.25-40を参照。
- (16) 『児童心理』特集「ルールとマナーの教育」2009年6月号、金子書房、144p.参照。
- (17) 拙稿「徳育の今次改善に関する考察—2008年学習指導要領の改訂を焦点に—」『早稲田大学社会安全政策研究所紀要』第1号、2009年3月、pp.5-29
- (18) ガストン・ミヤラレ、石堂常世訳『教育科学』白水社、1987、p.9
- (19) 石堂・安彦編『現代教育の原理と方法』、勁草書房、2004、pp.8-10
- (20) 『岩波 哲学思想辞典』岩波書店、1998、pp.637-638参照。
- (21) エドガー・モラン、大津真作訳『方法』2、生命の生命、法政大学出版局、1991、pp.81-86、pp.759-761
- (22) *ibid.*, pp.85-86
- (23) ルソー、今野一雄訳『エミール』第1巻、岩波文庫
- (24) アラン、八木晃訳『教育論』白水社、1960、pp.1-6節、61節、
バシュラール、及川・小井戸訳『科学的精神の形成』国土社、1975、pp.12-33
- (25) 20世紀の初頭～前半、幼児教育や初等教育において「新教育」の主張と教育実践が盛んになった。知性や徳性、教科や論理、学問的系統性といった精神的あるいは文化的次元の人間形成よりも、子どもの感覚、感情、身体、運動、さらにこれらの機能をフルに活用する遊戯、野外活動、協同作業といった生理的ならびに身体的機能が重んじられる。「新教育」には、児童中心主義、進歩主義、活動主義、開発主義といった別名がある。筆者は5派に分類しているが、それらは科学主義と浪漫主義に大別できる。
 - A 聾・盲などの障害ある子どもの教育に特色があるもの
イタル、セガン、ドクロリー、モンテッソリ
 - B 児童心理学、発達心理学、知覚心理学等に影響を受けた科学主義
ビネー、ディーイ、ワロン、ピアジェ
 - C キリスト教の人間観にたつ浪漫主義
ペスタロッチ、クラパレード、フレーベル、羽仁もと子、
 - D 世俗的（非宗教系）な新教育の実践活動
エレン・ケイ、沢柳政太郎、赤井米吉、小原国芳、キルパトリック、パーカスト
 - E 権威や抑圧を従来の学校に感じ取り、反体制の新教育実践を行う。

共産主義や社会主義を標榜する場合もある。

ニール、フレネ

- (26) コメニウス、鈴木秀勇訳『大教授学1』明治図書、1962、pp.61-83
- (27) ジャン・ラクローワ、野田・常俊訳『現代フランス思想の展望』人文書院、1969、pp.11-18
- (28) ジョン・デューイ、帆足理一郎訳『経験と自然』、春秋社、1959、p.3
- (29) 拙稿「改正教育基本法と道德教育の新展開についてー「心の教育」という徳育の限界を問うー」『白鷗大学教育学部論集』第3巻第1号、2009年5月、pp.21-44
- (30) プラトン、藤沢令夫訳『国家』、プラトン全集11巻、岩波書店、pp.517-518